

Göllner, Michael

## **Perspektiven von Lehrenden sowie Schülerinnen und Schülern auf das Vexierbild Bläserklassenunterricht. Eine qualitative Interviewstudie**

Cvetko, Alexander J. [Hrsg.]; Rolle, Christian [Hrsg.]: *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft*. 1. Aufl. Münster; New York : Waxmann 2017, S. 251-267. - (Musikpädagogische Forschung; 38)



Quellenangabe/ Reference:

Göllner, Michael: Perspektiven von Lehrenden sowie Schülerinnen und Schülern auf das Vexierbild Bläserklassenunterricht. Eine qualitative Interviewstudie - In: Cvetko, Alexander J. [Hrsg.]; Rolle, Christian [Hrsg.]: *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft*. 1. Aufl. Münster; New York : Waxmann 2017, S. 251-267 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-156699 - DOI: 10.25656/01:15669

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-156699>

<https://doi.org/10.25656/01:15669>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

*Alexander J. Cvetko, Christian Rolle (Hrsg.)*

# MUSIKPÄDAGOGIK UND KULTURWISSENSCHAFT

## MUSIC EDUCATION AND CULTURAL STUDIES

# Musikpädagogische Forschung

## Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis  
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 38

Proceedings of the 38th Annual Conference of the  
German Association for Research in Music Education

Alexander J. Cvetko, Christian Rolle (Hrsg.)

# Musikpädagogik und Kulturwissenschaft

# Music Education and Cultural Studies



**Waxmann 2017**  
Münster • New York



### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

### **Musikpädagogische Forschung, Band 38 Research in Music Education, vol. 38**

ISSN 0937-3993

ISBN 978-3-8309-3661-9

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2017  
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)  
[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster  
Satz: Heide Reinhäckel, Berlin  
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des  
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung  
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

*Alexander J. Cvetko & Christian Rolle*

Vorwort ..... 9

*Editors' note*

*Barbara Hornberger*

Musik – Kultur – Pädagogik

Kulturwissenschaftliche Fragen und Perspektiven ..... 19

*Music – culture – education*

*Questions and perspectives of cultural science*

*Bernd Clausen*

Regionalität und Territorialität als kulturwissenschaftliche Kategorien

historisch-musikpädagogischer Forschung am Beispiel des Tonwortstreits:

Der Fall Raimund Heuler ..... 37

*Regionality and territoriality as categories of cultural studies*

*in historical research in music education: The latonisation dispute and*

*Raimund Heuler*

*Heinz Geuen & Christine Stöger*

„Spielarten“ – Musizieren im allgemeinbildenden Musikunterricht

aus Perspektive der Cultural Studies: Ein Gedankenexperiment ..... 57

*“Spielarten” – Making music in general music education from a cultural studies*

*perspective: A thought experiment*

*Marc Godau & Matthias Krebs*

Weiterbildung als Community of Practice?

Zur forschungsbasierten Entwicklung der Weiterbildung

„Zertifikatskurs tAPP – Musik mit Apps in der Kulturellen Bildung“ ..... 73

*Further education as community of practice? Insights into the*

*research-based development of the “certificate course tAPP –*

*music with apps in cultural education”*

*Valerie Krupp-Schleußner*

„Kopfhörer rein, Welt aus.“ Individuelle Perspektiven auf musikalisch-kulturelle Teilhabe vor dem Hintergrund des *capability approach* ..... 87

*“Put on your headphones; tune out the world.” Individual perspectives on cultural participation in light of the capability approach*

*Andreas Kruse*

Wider eine Ästhetik (im Dienst) der Gewalt

Kulturwissenschaftliche Impulse zu einem musikpädagogischen Problem ..... 105

*Opposing aesthetics that serve violent ends: The impulses of cultural studies to move toward a music-educational approach to challenges*

*Stefan Orgass*

Ein System als Teil einer Theorie

Überlegungen zum Abgrenzungskriterium einer reflexionslogischen

Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik ..... 119

*A system as part of a theory: Reflections on the problem of demarcation as a problem of scientific music pedagogy*

*Michael Rappe & Christine Stöger*

„I wanna do b-boy moves, but I wanna be known as a b-girl“

Breaking lernen als Prozess der Identitätskonstruktion ..... 137

*“I wanna do b-boy moves, but I wanna be known as a b-girl”*

*Learning to break as an identity construction process*

*Christian Rolle, Elin Angelo & Eva Georgii-Hemming*

Mapping the methodological field of discourse analysis

in music education research

A review study, part I ..... 153

*Constanze Rora*

Musik als Praxis aus dem Blickwinkel einer Phänomenologie

der Partizipation ..... 165

*Music as human practice in the perspective of phenomenological participation*

*Peter W. Schatt*

„... das Wörtlein: und“: Überlegungen zur Erkundung und Gestaltung  
des Verhältnisses zwischen Musikpädagogik und Kulturwissenschaft ..... 181

*„...das Wörtlein: und“: Reflections on the exploration and development  
of the relationship between music education and cultural studies*

## **Freie Beiträge**

*Thomas Busch*

Die Entwicklung der Selbstregulation instrumentalen Übens  
in der späten Kindheit ..... 199

*The development of self-regulation in instrumental practice during late childhood*

*Daniel Fiedler & Daniel Müllensiefen*

Musikalisches Selbstkonzept und Musikalische Erfahrungheit beeinflussen  
die Entwicklung des Interesses am Schulfach Musik  
Eine empirische Längsschnittuntersuchung von Schülerinnen und Schülern  
an Haupt-, Gemeinschafts- und Realschulen sowie Gymnasien in Baden-  
Württemberg ..... 217

*Musical self-concept and musical sophistication influence the development of  
interest in music as a school subject. An empirical long-term study of German  
students at secondary schools*

*Marc Godau*

Apps in der musikpädagogischen Praxis  
Eine explorative Studie zur kommunikativen Konstruktion von mobilen  
Technologien im schulischen Nachmittagsbereich ..... 237

*Music education practices with apps: Exploring the social construction of mobile  
technology in extracurricular classes*

*Michael Göllner*

Perspektiven von Lehrenden sowie Schülerinnen und Schülern auf  
das Vexierbild Bläserklassenunterricht  
Eine qualitative Interviewstudie ..... 251

*Perspectives of teachers and pupils on the concert band as a picture puzzle  
A qualitative interview study*



<i>Christian Harnischmacher, Kilian Blum &amp; Viola Cäcilia Hofbauer</i>	
Kompetenzorientierung und Motivation von Lehrern im Musikunterricht . . . . .	269
<i>Competence orientation and motivation of teachers in music lessons</i>	
 <i>Daniel Prantl &amp; Christopher Wallbaum</i>	
Der Analytical Short Film in der Lehrerbildung	
Darstellung einer Seminarmethode und Kurzbericht einer wissenschaftlichen	
Begleitforschung an der Hochschule für Musik und Theater Leipzig . . . . .	289
<i>The analytical short film in teacher training – Presentation of</i>	
<i>a seminar method and short report on the accompanying research</i>	
<i>at the University of Music and Drama, Leipzig</i>	
 <i>Gabriele Puffer</i>	
FALKO-M: Ein Testinstrument zum domänenspezifischen Professionswissen	
von Musiklehrkräften . . . . .	309
<i>FALKO-M: A tool for assessing music teachers' professional knowledge</i>	
 <i>Jürgen Vogt</i>	
Versuch über Kritische Musikpädagogik . . . . .	329
<i>An essay on critical music education</i>	

Michael Göllner

## **Perspektiven von Lehrenden sowie Schülerinnen und Schülern auf das Vexierbild Bläserklassenunterricht**

Eine qualitative Interviewstudie

*Perspectives of teachers and pupils on the concert band as a picture puzzle: A qualitative interview study*

*Many schools have concert bands; to date, however, little research has been conducted on the experience of participants in this kind of music lesson. In the framework of a qualitative interview study, I focused on accessing and contrasting the various perspectives of general music teachers, instrumental instructors and pupils on concert bands ("Bläserklassen"). The study adheres to grounded theory methodology, reconstructing both the conceptual assumptions of the teachers of three different concert bands and the discrepancies emerging in a comparison of the perspectives. Strikingly, participants' perspectives on the concert bands proved to diverge significantly. This article argues for integrating this stated ambiguity within the theory of music pedagogy and using it to positively further the didactic development of what is offered in the classroom situation.*

### **Einleitung**

Bläserklassenunterricht zählt aktuell zu den besonders populären Musikklassenformaten und wird vielerorts entsprechend euphorisch beworben.<sup>1</sup> Allerdings liegen zu diesem speziellen Unterrichtsangebot bislang nur sehr wenige empirische Forschungsergebnisse vor.<sup>2</sup> Vor dem Hintergrund der kontrovers geführten Fachdebatte zum Musikklassenunterricht und den ungeklärten didaktischen Fragen, die

---

1 Der Musikinstrumentenhersteller Yamaha beispielsweise sieht im Bläserklassenunterricht „Freude und Erfolg geradezu garantiert“ (vgl. [http://de.yamaha.com/de/music\\_education/school\\_music/blaeserklasse/info/images/basis.pdf](http://de.yamaha.com/de/music_education/school_music/blaeserklasse/info/images/basis.pdf) [21.12.2016]).

2 Oft wird auf Studien zum erweiterten Musikunterricht verwiesen. Im Zusammenhang mit der Debatte um die sogenannte Bastian-Studie wurde die Problematik dieser Legitimierung bereits intensiv und kritisch diskutiert (vgl. Vogt, 2004, S. 3–6).



sich zu dieser Unterrichtsform stellen,<sup>3</sup> sind genauere Kenntnisse darüber wünschenswert, wie und unter welchen Prämissen Bläserklassenunterricht realisiert wird. Von besonderem Interesse ist dabei, wie Lehrende sowie Schülerinnen und Schüler diesen Unterricht wahrnehmen und bewerten:<sup>4</sup> Denn Bläserklassenunterricht stellt kein einheitliches didaktisches Konzept dar, sondern hängt in seiner Realisierung in hohem Maße von den (didaktischen) Überzeugungen der agierenden Personen ab (vgl. Oberschmidt, 2013, S. 20). Dies lenkt den Blick auf die Teilnehmerperspektiven in der schulischen Praxis: Wie denken beteiligte Musiklehrende, Instrumentalpädagoginnen und -pädagogen sowie Schülerinnen und Schüler über ihren gemeinsamen Bläserklassenunterricht und wie erleben sie diesen aus ihren je individuellen Perspektiven? Dieser Forschungsfrage wurde in einer qualitativen Interviewstudie nachgegangen, die als Dissertationsprojekt an der HfMT Köln entstand (vgl. Göllner, 2017). Dabei wurde die Frage zunächst bewusst offen gehalten und erst im Laufe der Untersuchung spezifiziert. In dem vorliegenden Beitrag werden nun die wichtigsten Untersuchungsergebnisse entfaltet.

## Das Forschungsprojekt

Das Untersuchungsdesign der empirischen Studie ist vergleichend angelegt: Zwischen 2011 und 2012 habe ich in drei unterschiedlich konzipierten Bläserklassen in NRW insgesamt 13 Interviews mit Musiklehrenden, Querflötenlehrenden und je zwei bis drei Querflötenschülerinnen<sup>5</sup> der Jahrgangsstufe 6 geführt. Aus forschungspragmatischen Gründen wurde eine einzige Instrumentengruppe fokussiert: Das Querflötenregister bot sich besonders an, u. a. weil meine eigene theoretische Sensibilität (vgl. Strauss, 1998, S. 36) hinsichtlich dieser Gruppe am ausgeprägtesten war. Die Leitfadeninterviews thematisierten unterschiedliche

- 
- 3 Einen guten Überblick bieten die Beiträge in Schäfer-Lembeck (2005), Terhag und Richter (2011), Pabst-Krueger und Terhag (2012). Aus Platzgründen kann der Forschungsstand zum Musikklassenunterricht hier nicht weiter entfaltet werden, eine umfassende Darstellung findet sich in Göllner (2017, Kapitel 2).
  - 4 Einige Studien liefern erste Hinweise zu dieser Frage. So liegen erste Befunde vor über Bedeutungen, die Schülerinnen und Schüler dem Instrumentalspiel im Klassenverband beimessen können (vgl. Lehmann-Wermser, Naacke, Nonte & Ritter, 2010; Naacke, 2011; Niessen, 2013; Heß, 2011; Göllner & Niessen, 2015; Arendt, 2009 und kritisch Göllner, 2013), zum Erleben des instrumentalen Gruppenunterrichts in Musikklassen (vgl. Grosse, 2006) und zu interprofessionellen Kooperationskontexten (vgl. u. a. Niessen, 2013, 2014; Franz-Özdemir, 2012).
  - 5 Die Flötengruppen der untersuchten Bläserklassen bestanden ausschließlich aus Mädchen. Diese besondere Gruppenzusammensetzung wurde in den Interviews zwar thematisiert, Genderaspekte standen allerdings nicht im Mittelpunkt der Analyse, weil im Interviewmaterial andere Aspekte viel deutlicher hervortraten.

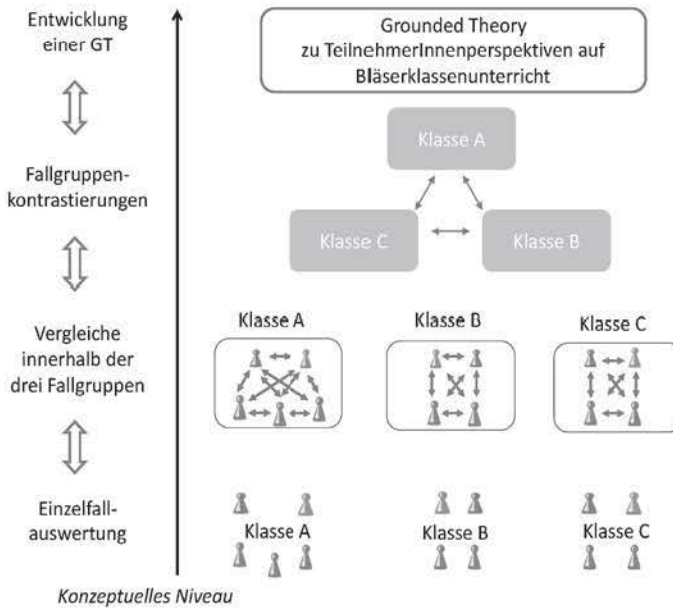


Abbildung 1: Ebenen der am Material entwickelten Theorie

Aspekte des Bläserklassenunterrichts der Forschungspartnerinnen und -partner. Um eine Vergleichbarkeit des Datenmaterials zu gewährleisten, wurden beim Sampling verschiedene Aspekte konstant gehalten: Alle drei Angebote wurden an derselben Schulform und in Kooperation mit der städtischen Musikschule realisiert. Der Bläserklassenunterricht umfasste drei Wochenstunden, die instrumentale Besetzung orientierte sich am sinfonischen Blasorchester und die Angebote bestanden seit etwa zehn Jahren. Diese systematischen Kriterien wurden bei der sukzessiven Auswahl der beforschten Klassen differenziert und um theoretische Kriterien erweitert, die sich aus der sich entwickelnden Theorie ergaben.

Die Untersuchung folgt dem Forschungsstil der Grounded-Theory-Methodologie (GTM). Ganz bewusst fiel dabei die Entscheidung für die von Juliette Corbin und Anselm Strauss vorgestellte Variante (vgl. Corbin & Strauss, 2015), weil deren wissenschaftstheoretischer Hintergrund besonders gut zur Fragestellung der Interviewstudie passte. Die Erschließung der Teilnehmerperspektiven erfolgte unter dem theoretischen Horizont eines „pragmatistischen Interaktionismus“ (Strübing, 2005, S. 343), der für die Untersuchung fruchtbar gemacht wurde: Aus diesem Blickwinkel lassen sich Bläserklassenkontexte als spezifische, in multiperspektivisch strukturierte Interaktions- und Deutungskontexte eingebundene, ausgehandelte Ordnungen der beteiligten Akteure auffassen.<sup>6</sup>

6 Die pragmatistische Prägung der GTM stellt Jörg Strübing detailliert dar (vgl. Strübing, 2008, S. 290–308). Zur Bezugnahme auf den pragmatistischen Interaktionismus



Das Interviewmaterial wurde in einem iterativ-zyklischen Prozess offen, axial und selektiv kodiert: Dabei wurden zunächst die konzeptuellen Annahmen der Lehrenden über ihren Bläserklassenunterricht rekonstruiert und die Schülerperspektiven erschlossen (siehe Abbildung 1). Die Analyse richtete sich anschließend zunehmend auf übergreifende Aspekte, hinsichtlich derer sich Spannungen und Divergenzen zwischen den Interviews abzeichneten (vgl. Flick, 2012, S. 179): Diese Aspekte wurden fallübergreifend ausgearbeitet und in Form von Fallgruppen-Schlüsselkategorien konzeptuell verdichtet. Die systematische Kontrastierung der Ergebnisse fand in verschiedenen Auswertungsschwerpunkten statt, die Abbildung 1 verdeutlichen soll. Anders, als es die Abbildung suggerieren mag, verlief der Auswertungsprozess aber nicht linear, sondern spiralförmig. Die verschiedenen Ergebnisebenen wurden dabei permanent miteinander in Beziehung gesetzt: Änderungen, die auf einer Analyseebene vorgenommen wurden, führten immer wieder zu Modifikationen auf den anderen Ebenen.

## Forschungsergebnisse

Die Forschungsergebnisse sind auf insgesamt vier unterschiedlich abstrakten Ebenen angesiedelt, die ebenfalls in Abbildung 1 dargestellt werden: Ausgehend von den Einzelfallanalysen, die noch sehr dicht am Material liegen, über die Vergleiche der Einzelfälle innerhalb der drei Klassen bis hin zur klassenübergreifend kontrastierenden Analyse des gesamten Materials wurden theoretische Bausteine modelliert und untereinander in Beziehung gesetzt. Gegen Ende des Analyseprozesses wurden die rekonstruierten konzeptuellen Annahmen der Lehrenden kommunikativ validiert (vgl. Steinke, 2012, S. 329). Im Mittelpunkt der gegenstandsgegründeten Theorie zu den Teilnehmerperspektiven auf Bläserklassenunterricht, die abschließend entwickelt wurde, steht die Kernkategorie *Vexierbild*.<sup>7</sup> In den folgenden Abschnitten werden nun zentrale Forschungsergebnisse entlang der vier Ergebnisebenen vorgestellt, das Hauptaugenmerk liegt dabei auf den abstrakteren Ebenen.

## Ergebnisse der drei Fallgruppenanalysen

In den Einzelfallkontrastierungen zeigt sich sehr eindrucksvoll, wie unterschiedlich Bläserklassenunterricht bei sehr ähnlichen Rahmenbedingungen gestaltet

---

und meiner Auseinandersetzung mit dem wissenschaftstheoretischen und epistemologischen Hintergrund der GTM vgl. Göllner (2017, Kapitel 3 und 4).

7 Kodes und Kategorien, die bei der Auswertung modelliert wurden, sind durch Kursivsetzung gekennzeichnet. Begriffe, die den Interviews entnommen wurden (sogenannte In-Vivo-Kodes), stehen zudem in Anführungszeichen.

und erlebt werden kann. Ich skizziere nun einige zentrale Ergebnisse der Fallgruppenanalysen, die für die weitere Theorieentwicklung wichtig sind:

- Ein zentrales Anliegen der Musiklehrerin in Klasse A ist die „Verknüpfung“ von Musikunterricht und Instrumentalspiel (Frau Knüpfa<sup>8</sup>). Sie fasst ihren Bläserklassenunterricht als „allgemeinbildenden“ (Frau Knüpfa) Musikunterricht auf und orientiert sich in ihrem didaktischen Nachdenken stark an Edwin Gordons Music-Learning Theory. Gerade in dem Konzept der Audiation sieht die Lehrerin eine Chance, das Klassenmusizieren mit Blasinstrumenten mit der Anbahnung von weiterem musikbezogenen Wissen zu verbinden. In den Interviews mit den Schülerinnen spiegelt sich die Intention der Lehrerin wieder; insgesamt werten die Schülerinnen diese Verbindung positiv. Brüche zwischen den Äußerungen werden jedoch hinsichtlich des Zusammenspiels von Unterrichts-„Methode“ (Anna) und instrumentalem Lernen erkennbar. Besonders die Flötenlehrerin weist sehr deutlich auf verschiedene Schwierigkeiten hin, die für ihren Instrumentalunterricht aus der Orientierung an „Gordons Methode“ (Frau Messla<sup>9</sup>) resultieren.
- In Klasse B zeigt sich als prominentes Thema die Bedeutung gemeinschaftlicher Aspekte beim Musikmachen im Klassenorchester. So begreift der Flötenlehrer Herr Soneb das Setting Bläserklasse als „musikalisch-soziales Netzwerk“, welches er u. a. aufgrund der zahlreichen Auftritte der Klasse für besonders lernwirksam hält. Einige der Aspekte, die der Lehrer dabei hervorhebt, spiegeln sich auch in den Äußerungen der Schülerinnen wider. Darüber hinaus zeigt sich in den Schülerinterviews eine auffällige Diskrepanz: Während die Schülerinnen sich begeistert zum gemeinsamen Orchesterspiel äußern, erleben sie den Musikunterricht in ihrer Bläserklasse als „Theoriestunde“, in der sie sich häufig langweilen und in der soziale Aspekte kaum mehr eine Rolle spielen. Als typisch für diesen Unterricht erleben sie Aktionen wie „abschreiben von der Tafel“ (Bea), „auswendiglernen“ (Bea) und das Erledigen von „Arbeitsblättern“ (Birthe).
- Die Musiklehrerin der Klasse C schließlich verzichtet weitestgehend darauf, Elemente des regulären Musikunterrichts in ihrem Bläserklassenunterricht zu berücksichtigen. Sie ist überzeugt, dass ihre Schülerinnen und Schüler

8 Die Pseudonyme der Lehrenden basieren auf den Schlüsselkategorien der Einzelfälle. Dabei signalisiert der letzte Buchstabe des Pseudonyms jeweils, in welcher Klasse die Lehrenden unterrichten. Die Pseudonyme der Lehrenden aus Bläserklasse C enden aufgrund der besseren Möglichkeit der Pseudonymbildung mit dem Buchstaben d. Bei den Schülernamen lässt sich die jeweilige Lerngruppe am ersten Buchstaben ablesen: Annika und Alina sind beispielsweise Schülerinnen der Klasse A.

9 Das Pseudonym basiert auf der Kategorie *Maßstab Musikschule*.



durch das Ensemblespiel eine lernbegünstigende „*allgemeine Freude an Musik*“ (Frau Musierd) entwickelten und intensiviert stattdessen die Probenarbeit mit dem Klassenorchester. Die Schülerinnen zeigen sich von dem ständigen Orchesterspiel jedoch wenig begeistert: Sie artikulieren sehr deutlich, dass sie besonders die stereotype Unterrichtsgestaltung langweile. Eine Schülerin beschreibt das Inszenierungsmuster des Musikunterrichts pointiert als „*Generalprobe, obwohl es gar nicht die Generalprobe ist*“ (Carola).

Legt man diese – hier lediglich holzschnittartig nachgezeichneten – Ergebnisse nebeneinander, fällt auf, dass die markantesten Differenzen in den Interviews Elemente des Bläserklassenmusikunterrichts betreffen. Minimale Kontraste hingegen zeigen sich, wenn die Interviewpartnerinnen und -partner auf das Musikmachen im Bläserklassenunterricht zu sprechen kommen: Auch wenn sie das Musikmachen teilweise unterschiedlich bewerten, äußern sie doch sehr deutlich die Überzeugung, das Musikmachen stehe im Mittelpunkt ihres Bläserklassenunterrichts.

### Fallgruppenübergreifende Ergebnisse

Wenn die Interviewpartnerinnen und -partner aller drei Klassen das Musikmachen als Zentrum ihres Bläserklassenunterrichts beschreiben, fällt auf, dass sie die soziale Dimensionen ihres Tuns besonders hervorheben: Die Schülerinnen der Klassen A und B erzählen beispielsweise, dass ihnen das Musikmachen dann besonders gut gefällt, wenn „*alle gemeinsam*“ (Anna) spielen: „*Das war dann immer halt richtig schön, wo wir dann alle zusammen gespielt haben.*“ (Birthe) Auch das Instrumentlernen mache im Klassenverband mehr Spaß als alleine oder in kleinen Gruppen. Einige Schülerinnen attestieren ihrer Bläserklasse eine gegenüber den Parallelklassen besonders ausgeprägte „*Klassengemeinschaft*“ und führen dies vor allem auf das gemeinsame Ensemblespiel zurück. So stellt Annika fest: „*Wir müssen auch zusammenhalten, weil wir ein Orchester sind. Das wirkt sich dann auch auf die Klassengemeinschaft<sup>10</sup> aus.*“ Bei der Datenanalyse hat sich als fallübergreifend tragfähige Schlüsselkategorie das Begriffspaar *gemeinsam Musikmachen* etabliert: Auch wenn sich die Lehrenden differenzierter zu der Thematik äußern, heben sie insgesamt ebenfalls das auffallend positive „*Gemeinschaftsgefühl*“ (Frau Zumsib<sup>11</sup>) und die lernförderliche Atmosphäre hervor, die ihre Bläserklassen prägten. Darüber hinaus sind sie sich einig, dass aus dem Instrumentalspiel und den gemeinsamen Auftritten eine auffallend hohe Lernmotivation auf Schülerseite erwachse.

10 Dieser Begriff wurde bei den Interviewfragen nicht verwendet, aber übereinstimmend von den Schülerinnen der Klassen A und B genutzt.

11 Dieses Pseudonym wurde anhand der Kategorie „*Zugang zur Musik*“ gebildet.



Die Begeisterung für das gemeinsame Musizieren und das Erleben von sozialer Eingebundenheit wird in den Schüleräußerungen – gerade mit Blick auf den Beginn des Bläserklassenunterrichts in Klasse 5 – mit einer auffallend hohen Lernmotivation und dem Erleben von Freiwilligkeit verbunden. In diesem Zusammenhang zeigen sich Anknüpfungspunkte zur Idee der „musikalischen Gemeinschaften“ (Ardila-Mantilla, 2013, S. 121) beziehungsweise der „musikalischen Praxisgemeinschaften“ (Röbke, 2009, S. 161). Diese Konstrukte wurden bei der Untersuchung formeller und informeller Musiklernkontexte entwickelt und basieren auf dem Konzept der Communities of Practice (CoP): Die Begründer des Konzepts, Jeanne Lave und Etienne Wenger, verstehen darunter soziale Wissensstrukturen, die um eine gemeinsame Praxis entstehen. Lernen fassen sie dabei auf als wachsende Teilnahme an der Praxis einer Community (vgl. Lave & Wenger, 2008; Wenger, 1998). Im Analyseprozess diente das Konzept der CoP phasenweise als theoretische Linse auf das Interviewmaterial (vgl. Kelle, 2011, S. 250): Deutlich trat dabei hervor, dass Bläserklassenunterricht aus Schülersicht zumindest partiell einer musikalischen Gemeinschaft ähneln kann. Dass diese Auffassung nur begrenzt gültig ist, wurde im Zuge der Auswertung allerdings immer offensichtlicher: In allen drei Lerngruppen finden sich Aspekte wie Langeweile, Unfreiwilligkeit, Didaktisierung, asymmetrische Machtverteilung oder Leistungsbeurteilung, die quer zur Idee der musikalischen Gemeinschaft liegen. Obwohl die theoretische Linse der CoP hinsichtlich dieser Aspekte blinde Flecken aufweist (vgl. Hughes, Jewson & Unwin, 2007), erwies sie sich als nützlich: Gerade die Ambivalenzen in den Äußerungen der Beteiligten stellten ein interessantes Phänomen dar. Bläserklassenunterricht, so kristallisierte sich heraus, changiert in den Äußerungen der Interviewpartnerinnen und -partner zwischen einem (eher) gemeinschaftlich-musikalischen Tun und dem – im weitesten Sinne – unterrichtlichen Tun einer Schulklasse. Beide Auffassungen lassen sich als zwei Pole eines Kontinuums betrachten, zwischen denen die Interviewpartnerinnen und -partner ihren Bläserklassenunterricht an verschiedenen Stellen positionieren.

### Die Kernkategorie *Vexierbild*

Die Ambivalenzen in den Äußerungen der Beteiligten, die im Interviewmaterial immer deutlicher erkennbar wurden, ließ mich an Vexierbilder denken:<sup>12</sup> Bilder solcher Art enthalten verschiedene und einander überlagernde Wahrnehmungsdimensionen. Für die Betrachtenden offenbaren sich – je nach Blickwinkel und Standpunkt – unterschiedliche Dimensionen. Maurits C. Eschers Werk „Relativity“ (siehe Abbildung 2) etwa beinhaltet drei Perspektiven, die durch Treppenverläufe

12 Das analytische Denken in Metaphern mag zunächst unkonventionell wirken – beim Analyseprozess erwies es sich jedoch als außerordentlich fruchtbar, weil die Metapher theoretisch weniger belastet ist als bestehende wissenschaftliche Konstrukte



miteinander verbunden sind. Beim Betrachten der Treppenverläufe vollziehen sich die Wechsel zwischen den einzelnen Perspektiven unmerklich. Der Bläserklassenunterricht, zu dem sich die Beteiligten in den Interviews äußern, umfasst die drei Bereiche Musikunterricht, Orchesterspiel und Instrumentalunterricht. Diese werden formal in unterschiedliche Stunden getrennt – in den Interviews zeigt sich aber, dass diese Bereiche in den Reflektionen der Beteiligten ineinanderfließen. In Analogie zu Eschers Bild lassen sich diese Bereiche als Wahrnehmungsdimensionen auffassen, auf die sich die Forschungspartnerinnen und -partner in ihren Äußerungen wechselnd beziehen.

### Vergleichsfolien und Bezugsrahmen

Bei einem vertiefend-prüfenden Analysedurchgang wurde die analytische Metapher *Vexierbild* zur Kernkategorie ausgearbeitet. Dabei entstanden die beiden Kategorien *Vergleichsfolien* und *Bezugsrahmen*,<sup>13</sup> die ich nun grob skizziere und dann auf die bisher vorgestellten Forschungsergebnisse beziehe.

Als wiederkehrendes Muster zeigt sich, dass alle Interviewpartnerinnen und -partner Vergleiche zu (Jugend-)„Orchestern“, zum „Musikschulunterricht“ und zum „normalen Musikunterricht“ heranziehen, wenn sie von ihrem Bläserklassenunterricht berichten. Diese Vergleiche dienen zum einen als Verständigungshilfen in der Interviewsituation,<sup>14</sup> zum anderen fungieren sie als Orientierungspunkte, zwischen denen die Lehrenden ihre (didaktischen) Überlegungen zum Bläserklassenunterricht aufspannen und positionieren. In diesem Sinne lassen sich die Vergleichsfolien als idealtypische Konstruktionen verstehen, die verdeutlichen, welche Differenzen die Interviewpartnerinnen und -partner zwischen den jeweiligen musikpädagogischen Angeboten und ihrem Bläserklassenunterricht erleben. Mit der Vergleichsfolie „normaler Musikunterricht“ ist also nicht der Musikunterricht an sich gemeint, sondern die Vorstellungen der Befragten, die sie vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen mit diesem Unterrichtsangebot entwickelt haben. Im positiven wie auch negativen Sinne erscheinen den Beteiligten die entsprechenden Elemente im Bläserklassenunterricht als verändert: *Bläserklassen-Musikunterricht*<sup>15</sup> und *Bk-Instrumentalunterricht* unterscheiden sich für alle

---

oder Theorien. Die Einnahme einer abduktiven „Haltung“ (Reichert, 2011, S. 288), die in der Forschungsliteratur gefordert wird, wurde so begünstigt.

13 Im Folgenden auch kurz als *Folien* und *Rahmen* bezeichnet.

14 Auch die Schülerinnen verwenden diese Vergleiche – sogar dann, wenn sie in entsprechende Angebote gar nicht unmittelbar involviert sind: Beispielsweise vergleichen nahezu alle Schülerinnen ihren Bläserklassenunterricht mit „normalem Musikunterricht“. Sie beziehen sich dabei entweder auf ihren Grundschul-Musikunterricht oder auf Schilderungen von Bekannten.

15 Im Folgenden wird der vorangestellte Zusatz *Bläserklassen-* als *Bk-* abgekürzt.



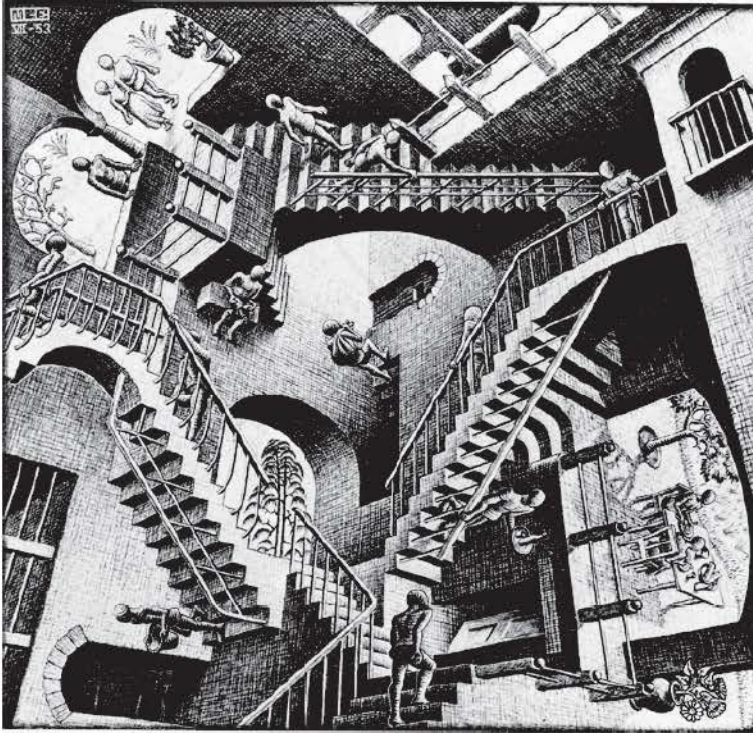


Abbildung 2: Maurice C. Escher: Relativity (Bildnachweis: B. Ernst (2007).  
Der Zauberspiegel des M. C. Escher. Köln: Taschen, S. 51)

Beteiligten beispielsweise ganz erheblich vom „normalen Musikunterricht“ beziehungsweise vom herkömmlichen „Musikschulunterricht“. Wie bereits angedeutet, überlagern sich diese Unterrichtsbereiche in den Reflexionen der Beteiligten: Ob einzelne Unterrichtssituationen, -elemente oder -phasen als *Bk-Musikunterricht*, als *Bk-Orchester* oder als *Bk-Instrumentalunterricht* gedeutet werden, hängt also davon ab, auf welchen *Bezugsrahmen* sich die Interviewpartnerinnen und -partner beziehen. Die Zusammenhänge zwischen *Vergleichsfolien* und *Bezugsrahmen* soll Abbildung 3 verdeutlichen: Der Kreis in der Mitte symbolisiert den Bläserklassenunterricht, die drei Bereiche Orchester, Instrumentalunterricht und Musikunterricht sind durch Überlagerungen verschiedener Grautöne<sup>16</sup> dargestellt. Die Vergleichsfolien, die die Forschungspartnerinnen und -partner heranziehen, sind außerhalb angeordnet: Sie werden gewissermaßen aus Blickrichtung des Bläserklassenunterrichts betrachtet. Die *Bezugsrahmen* ummanteln den Innenkreis und sind jeweils an den entsprechenden *Vergleichsfolien* positioniert. Die Übergänge zwischen den einzelnen Rahmungen sind fließend.

16 Für eine farbliche Darstellung siehe Göllner (2017, S. 251 und S. 258).

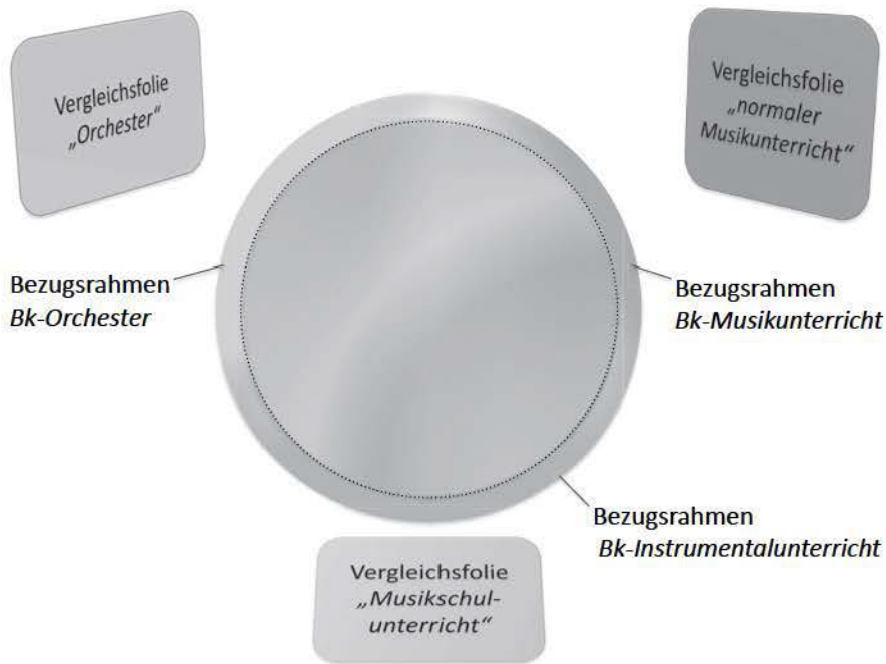


Abbildung 3: Die Kategorien *Vergleichsfolien* und *Bezugsrahmen*

Als wichtigstes übergeordnetes Analyseergebnis zeigte sich, dass sowohl die rekonstruierten *Vergleichsfolien* als auch die *Rahmungen* unterschiedlich konsistent sind:<sup>17</sup>

- Die Rahmung *Bk-Orchester* erweist sich als insgesamt am stabilsten. Die Zielsetzungen der Lehrenden sowie die Erwartungen der Schülerinnen kongruieren hinsichtlich der produktionsorientierten Unterrichtsroutinen stark – ein Befund, der mit der Einschätzung der Forschungspartnerinnen und -partner übereinstimmt, dass das *gemeinsame Musikmachen* im Mittelpunkt des Bläserklassenunterrichts steht. Ein weiteres, stark ausgeprägtes Muster stellt zudem die Überzeugungen der Lehrenden dar, gerade das Musikmachen im Klassenorchester führe zu einer längerfristigen und freiwilligen Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit Musik über den Bläserklassenunterricht hinaus.

<sup>17</sup> Sowohl die *Vergleichsfolien* als auch die *Bezugsrahmen* wurden detailliert rekonstruiert (vgl. Göllner, 2017, Kapitel 7.1), aus Platzgründen umreiße ich hier lediglich grob die Kategorie *Bezugsrahmen*.



- Auch hinsichtlich der Rahmung *Bk-Instrumentalunterricht* zeigen sich ausgeprägte Übereinstimmungen zwischen den Auffassungen der Interviewpartnerinnen und -partner. Sowohl Musikschullehrende als auch Lehrende des Fachs Musik sehen z.B. eine besondere Stärke des *Bk-Instrumentalunterrichts* darin, dass die Schülerinnen und Schüler von Beginn an im Ensemble spielen und kontinuierlich Auftritte absolvieren. Positiv bewerten sie zudem, dass Bläserklassenunterricht eine breitere Schülerschicht anspreche als herkömmlicher „*Musikschulunterricht*“. Das instrumentaltechnische Niveau der Bläserklassenschülerinnen und -schüler schätzen die Lehrenden jedoch deutlich geringer ein. Die Musikschullehrenden ziehen daraus sehr unterschiedliche Schlüsse: Während einige Lehrende die besonderen Chancen betonen, die aus dem Ensemblespiel für das Instrumentlernen erwachsen, sieht eine Flötenlehrerin ihren Registerunterricht erst gar nicht als „*Instrumentalunterricht im eigentlichen Sinne*“ (Frau Grunled). In allen drei Fällen zeigt sich jedoch, dass die Instrumentallehrenden ihre Einstellungen vom Instrumentalunterricht für den Bläserklassenunterricht teils sehr grundlegend modifiziert haben.
- Besonders auffällige Variationen im Interviewmaterial zeigen sich bezüglich der Rahmung *Bk-Musikunterricht*: Zum einen gehen die Äußerungen über den *Bk-Musikunterricht* innerhalb der drei Bläserklassen besonders weit auseinander. Zum anderen unterscheiden sich die Vorstellungen der Musiklehrenden über ihren *Bk-Musikunterricht* besonders markant. Dabei fällt auf, dass die konzeptuellen Annahmen der Musiklehrenden stark von ihrem „*normalen Musikunterricht*“ geprägt sind, der aber ebenfalls sehr verschieden ausfällt. Festhalten lässt sich: Das, was die Beteiligten unter *Bk-Musikunterricht* verstehen, ist viel unterschiedlicher als ihre Auffassungen vom *Bk-Orchester* oder vom *Bk-Instrumentalunterricht*. Insgesamt lässt sich die Rahmung daher als diffus bezeichnen: Sie stellt gewissermaßen eine Art weißen Fleck dar, der für die Beteiligten nur schemenhaft erkennbar wird. Dieses Ergebnis wird im letzten Abschnitt des vorliegenden Textes noch einmal beleuchtet.

## Zusammenführung der Ergebnisse

Im Auswertungsprozess wurden die dargestellten Ergebnisebenen permanent miteinander in Bezug gesetzt und ein Modell entwickelt, das die Zusammenhänge zwischen den rekonstruierten *Vergleichsfolien* und *Bezugsrahmen* sowie den konzeptuellen Annahmen der Lehrenden abbildet (siehe Abbildung 4). Die Schlüssel-



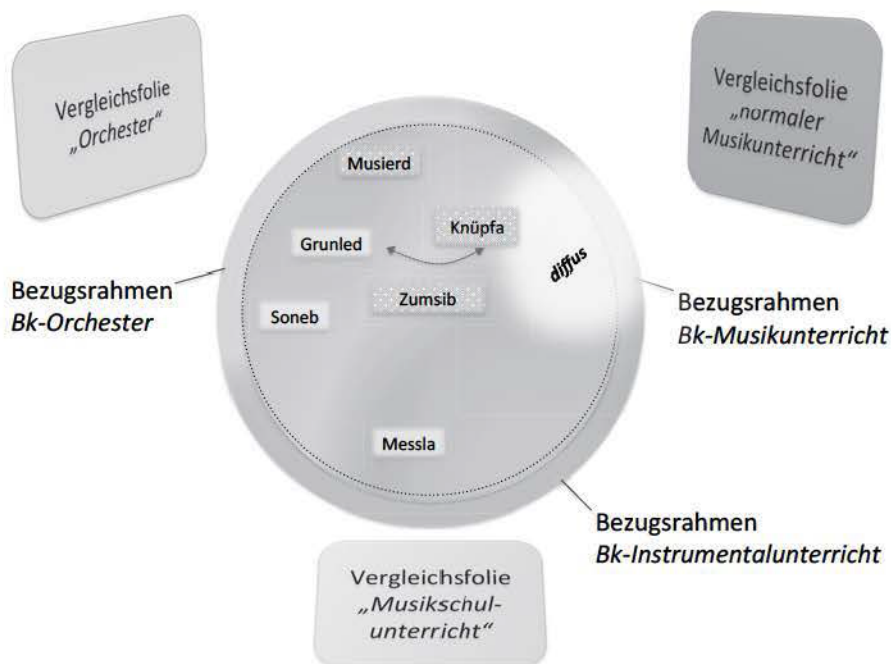


Abbildung 4: Konzeptuelle Annahmen der Lehrenden vor dem Hintergrund der rekonstruierten Vergleichsfolien und Bezugsrahmen

kategorien, die bei den Einzelfallanalysen gebildet wurden, sind in der Grafik am jeweils präferierten *Bezugsrahmen* der Lehrenden positioniert.<sup>18</sup>

Konzepte der Musiklehrenden sind dunkel hinterlegt, Konzepte der Musikschullehrenden haben einen hellen Hintergrund. Annahmen, die auf unterschiedliche *Rahmungen* Bezug nehmen, sind weiter mittig positioniert. Dabei können natürlich keine absoluten Verortungen abgebildet werden. Die Grafik eignet sich aber gut, um Relationen zwischen den Annahmen der Lehrenden sichtbar zu machen: Erkennbar wird so, welche *Folien* und *Rahmungen* besonders ausgeprägte Bezugspunkte im didaktischen Nachdenken der Lehrenden darstellen. Zudem wird deutlich, wie weit entfernt die Vorstellungen von kooperierenden Musik- und Musikschullehrenden im Bläserklassenunterricht liegen können und dass die konzeptuellen Annahmen der Lehrenden bereits innerhalb der einzelnen Professionen stark divergieren können. Konflikte und Aushandlungsdynamiken,

<sup>18</sup> Die beiden Pfeile stehen für ein Changieren zwischen zwei gegensätzlichen Auffassungen, das in den konzeptuellen Annahmen der Musiklehrerin Frau Knüpf erkennbar wurde. Die bislang noch nicht erläuterten Pseudonyme stehen für die Kategorien *Musik sinnlich erfahren* (Frau Musierd) und *musikalische „Grundlagen legen“* (Frau Grunled). Sämtliche Kategorien werden detailliert dargestellt in Göllner (2017, Kapitel 5).

die aus solchen Divergenzen erwachsen können, wurden in den drei Fallgruppenanalysen detailliert nachgezeichnet (siehe oben). Beide Hinweise, sowohl auf die Divergenzen innerhalb der beiden Professionen als auch hinsichtlich der interprofessionellen Zusammenarbeit der Lehrenden stellen m. E. wichtige Ergebnisse dar, die dazu beitragen können, besser zu verstehen, mit welchen Herausforderungen, aber auch mit welchen Chancen sich die Beteiligten im Bläserklassenunterricht konfrontiert sehen.

## Diskussion und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich festhalten: In den Reflexionen von Lehrenden und Schülerinnen und Schülern ähnelt Bläserklassenunterricht einem Vexierbild, dessen einzelne Wahrnehmungsdimensionen ineinanderfließen. Die Beteiligten verwenden *Vergleichsfolien* und *Bezugsrahmen*, wenn sie sich auf einzelne Unterrichtssituationen oder -elemente beziehen. Diese Bezugspunkte prägen ihre Wahrnehmungen und fließen in Aushandlungsprozesse ein. Ein fachdidaktisch besonders brisantes Ergebnis ist, dass der Bezugsrahmen *Bläserklassen-Musikunterricht* auffallend diffus ausfällt. Wie ist dieser Befund zu interpretieren? Dass der *Bk-Musikunterricht* gegenüber den weiteren Rahmungen unklarer wirkt, hat vermutlich verschiedene Gründe: Hinsichtlich des Orchesterspiels sind die Musiklehrenden im Bläserklassenunterricht mit relativ eng gezogenen Erwartungen konfrontiert. Die Schülerinnen und Schüler sollen z.B. kontinuierlich Fortschritte im Instrumentalspiel machen und die regelmäßigen Konzerte müssen vorbereitet werden, was den Gestaltungsspielraum des Unterrichts einengt und im Widerspruch zu eigenen Intentionen stehen kann. Zudem klang bereits an, dass Musiklehrende ihren *Bläserklassenunterricht* eng an ihrem „normalen Musikunterricht“ orientieren. Dieses Phänomen stellt insofern einen wichtigen Bezug zur kontrovers geführten Musikklassendebatte dar, als dass auch innerfachlich nicht gänzlich geklärt ist, was Musikunterricht im Kern abbilden sollte (vgl. Geuen, 2012, S. 53). Dass im Zusammenhang mit dem Unterrichtsangebot Bläserklasse ganz unterschiedliche Auffassungen von Musikunterricht zum Tragen kommen können, halte ich für einen wichtigen Hinweis, der in der Fachdebatte bislang nur wenig berücksichtigt wird.

Die rekonstruierten konzeptuellen Annahmen der Lehrenden bilden darüber hinaus wichtige „Nahtstellen zwischen Theorie und Praxis“ (Niessen, 2014b, S. 2): Deutliche Bezüge werden erkennbar zu Leitvorstellungen und Begründungsmustern des Musikklassenunterrichts (vgl. Vogt, 2004; Geuen, 2012) sowie zu offenen Fragen des Musikklassendiskurses, etwa hinsichtlich der Spannung zwischen einem „... systematischen Aufbau musikalischer Teilkompetenzen und der pädagogisch wünschenswerten Vielschichtigkeit musikalischer Erfahrung.“ (Rolle, 2005;



vgl. auch Buchborn, 2011)<sup>19</sup> Die Forschungsergebnisse zeigen exemplarisch, in welchen Zusammenhängen und aus welchen Gründen Lehrende sich dafür oder dagegen entscheiden können, Elemente des herkömmlichen Musikunterrichts in ihrem Bläserklassenunterricht zu berücksichtigen und wie die jeweiligen Unterrichtsangebote von den Beteiligten erlebt werden können.

Darüber hinaus zeigt sich an den Ergebnissen, dass aus der identifizierten Diffusität nicht nur spezifische Herausforderungen, sondern auch besondere Chancen für musikbezogene Lehr- und Lernprozesse resultieren können. Die Äußerungen der Forschungspartnerinnen und -partner lassen sich als deutliche Hinweise darauf verstehen, dass das Hineinspielen des *Bezugsrahmens Orchester* als besonders lernbegünstigend erlebt werden kann. Die Schüleräußerungen belegen sehr deutlich, dass Bläserklassenunterricht gerade im Zusammenhang mit dem Orchesterspiel zumindest partiell einer *musikalischen Gemeinschaft* ähneln kann. Auch wenn sich ebenso deutlich zeigt, dass ein solches Erleben nicht schon dadurch entsteht, dass besonders häufig Musik gemacht wird, sollte diese Chance m. E. nicht leichtfertig abgetan werden. Gerade die Musiklehrenden, die die allgemeinbildende Ausrichtung ihres Bläserklassenunterrichts besonders betonen, setzen zumindest phasenweise stark auf die Rahmung *Orchester* – ohne ihre musikunterrichtlichen Ziele gänzlich aus dem Blick zu verlieren.

Im Sinne eines Ausblicks möchte ich dazu anregen, die identifizierte Mehrdeutigkeit für das fachdidaktische Nachdenken über Bläserklassenunterricht fruchtbar zu machen. Der Befund, dass für die Beteiligten der *Bk-Musikunterricht* diffus wirkt, ließe sich dann ins Positive wenden, wenn Musikunterricht weniger als ein separates Element aufgefasst wird, das es in den Bläserklassenunterricht zu integrieren gilt, sondern eher als grundierender Farbton des gesamten Unterrichtsbildes. Dabei ließe sich auch überlegen, welche Rolle *Bk-Instrumentalunterricht* in diesem Zusammenhang spielen kann und soll.<sup>20</sup> Ein intensives Nachdenken über die Frage, worum es im *Bk-Musikunterricht* gehen soll, halte ich zudem im Zusammenhang mit der interprofessionellen Zusammenarbeit und der Lehrerbildung und -weiterbildung für wichtig. Die Untersuchungsergebnisse lassen sich insgesamt als Hinweis darauf lesen, dass die Fähigkeit von Lehrenden, ihren Bläserklassenunterricht in unterschiedlichen *Bezugsrahmen* zu denken, für das Gelingen des Unterrichts ebenso bedeutsam sein könnte wie die Fähigkeit, eine individuell stimmige Balance der verschiedenen *Rahmen* herzustellen und auszuhandeln. Das vorgestellte Modell könnte in diesem Zusammenhang als Reflexionswerkzeug genutzt werden, um sowohl individuelle Überzeugungen als auch divergierende konzep-

19 Weitere Anknüpfungspunkte werden detailliert dargestellt in Göllner (2017, Kapitel 2 und 9).

20 Katharina Bradler plädiert im Zusammenhang mit dem Streicherklassenunterricht ebenfalls für einen intensiveren Austausch in interprofessionellen Kooperationen (vgl. Bradler, 2014, S. 249).

tuelle Annahmen der Beteiligten greifbar zu machen sowie Chancen und Grenzen des gesamten Unterrichtsangebots zukünftig transparenter zu kommunizieren.

## Literatur

- Ardila-Mantilla, N. (2013). Musikschararbeit in Österreich: Praktiken und Zielvorstellungen. Eine qualitative Studie. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 34) (S. 117–133). Münster: Waxmann.
- Arendt, G. (2009). *Instrumentalunterricht für alle? Zur langfristigen Relevanz des Klassenmusizierens und der Notwendigkeit einer Reform des Musikunterrichts*. Augsburg: Wißner.
- Bradler, K. (2014). *Streicherklassenunterricht: Geschichte, Gegenwart, Perspektiven*. Augsburg: Wißner.
- Buchborn, T. (2011). *Neue Musik im Musikunterricht mit Blasinstrumenten* (= Detmolder Hochschulschriften, 6). Essen: Die Blaue Eule.
- Corbin, J. & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (Fourth Edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Flick, U. (2012). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (5. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Franz-Özdemir, M. (2012). Interprofessionelles Teamteaching. Realisierungsformen und institutionelle Bedingungen. Evaluation einer Kooperation zwischen Grund- und Musikschule im Programm „Jedem Kind ein Instrument“. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 33) (S. 132–151). Essen: Die Blaue Eule.
- Geuen, H. (2012). Klassenmusizieren oder allgemeinbildender Musikunterricht? In J. Terhag & M. Pabst-Krueger (Hrsg.), *Musizieren mit Schulklassen: Praxis – Konzepte – Perspektiven* (= Musikunterricht heute, Bd. 9) (S. 48–63). Berlin: Lügert.
- Göllner, M. (2013). Rezension: „Instrumentalunterricht für alle? Zur langfristigen Relevanz des Klassenmusizierens und der Notwendigkeit einer Reform des Musikunterrichts“. (Gerd Arendt, 2009). *B:em: Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 4(2). <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=92&path%5B%5D=246> [26.06.2017].
- Göllner, M. (2017). *Perspektiven von Lehrenden und SchülerInnen auf Bläserklassenunterricht. Eine qualitative Interviewstudie* (= Perspektiven Musikpädagogischer Forschung, Bd. 6). Münster: Waxmann.
- Göllner, M. & Niessen, A. (2015). Ansätze einer Öffnung im Musikklassenunterricht in der Wahrnehmung von Lehrenden und Schülern. Eine Fallstudie auf Basis qualitativer Interviews. *B:em: Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 6(2). <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=124> [26.06.2017].



- Grosse, T. (2006). *Instrumentaler Gruppenunterricht an Musikschulen: eine Untersuchung am Beispiel des Landes Niedersachsen* (= Forum Musikpädagogik, Bd. 76). Augsburg: Wißner.
- Heß, F. (2011). Spiel, Spaß und Spannung oder: Was Jugendliche vom Musikunterricht erwarten. In Ch. Richter & J. Terhag (Hrsg.), *Musizieren mit Schulklassen – Praxis, Konzepte, Perspektiven* (= Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft 3) (S. 34–41).
- Hughes, J., Jewson, N. & Unwin, L. (2007). *Communities of Practice. Critical Perspectives*. New York: Routledge.
- Kelle, U. (2011). „Emergence“ oder „Forcing“? Einige methodologische Überlegungen zu einem zentralen Problem der Grounded-Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2. aktualisierte Ausgabe) (S. 235–260). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lave, J. & Wenger, E. (2008). *Situated learning: legitimate peripheral participation* (19. Auflage). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehmann-Wermser, A., Naacke, S., Nonte, S. & Ritter, B. (2010). *Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen. Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven* (= Studien zur ganztägigen Bildung). Weinheim: Juventa.
- Naacke, S. (2011). *Eine Schule auf dem Weg – Gelingende Schulentwicklung mit Chor- und Bläserklassen. Eine qualitative Fallstudie* (= Empirische Forschung zur Musikpädagogik, Bd. 3). Münster: LIT.
- Niessen, A. (2013). Das Unterrichten großer Lerngruppen im ersten JeKi-Jahr aus Lehrendenperspektive. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 34) (S. 81–97). Münster: Waxmann.
- Niessen, A. (2014). Die Rahmenbedingungen der Lehrendenkooperation im ersten Jahr des musikpädagogischen Programms ‚Jedem Kind ein Instrument‘. Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie. *B:em: Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 5(2), 1–23. <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=104> [26.06.2017].
- Niessen, A. (2014b). Individualkonzepte von Musiklehrenden – eine qualitative Studie als Beitrag zur musikpädagogischen Grundlagenforschung. *Art Education Research*, (9), 1–9.
- Oberschmidt, J. (2013). Kooperation macht Schule. In O. Nimczik & J. Terhag (Hrsg.), *Musikunterricht: Bildung. Musik. Kultur. Zukunft gemeinsam gestalten* (= Musikunterricht, Bd. 1) (S. 18–22). Kassel u. a.: VDM.
- Pabst-Krueger, M. & Terhag, J. (Hrsg.) (2012). *Musizieren mit Schulklassen. Praxis – Konzepte – Perspektiven* (= Musikunterricht heute, Bd. 9). Berlin: Lugert.
- Reichert, J. (2011). Abduktion: Die Logik der Entdeckung der Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage) (S. 280–297). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rolle, Ch. (2005). Klassenmusizieren als ästhetische Praxis? In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Klassenmusizieren als Musikunterricht?! Theoretische Dimensionen unter-*

- richtlicher Praxis* (= Beiträge des Münchner Symposiums 2005) (S. 60–71). München: Allitera.
- Röbke, P. (2009). Lernen in der musikalischen Praxisgemeinschaft. Wie der „formal/informal“ Diskurs überlagert wird. In P. Röbke & N. Ardila-Mantilla (Hrsg.), *Vom wilden Lernen. Musizieren lernen – auch außerhalb von Schule und Unterricht* (= Üben & Musizieren: Texte zur Instrumentalpädagogik) (S. 159–168). Mainz: Schott.
- Schäfer-Lembeck, H.-U. (2005). *Klassenmusizieren als Musikunterricht?! Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxis* (= Beiträge des Münchner Symposiums 2005). München: Allitera.
- Steinke, I. (2012). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. v. Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Strauss, A. L. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung* (2. Auflage). Paderborn: Fink.
- Strübing, J. (2005). *Pragmatistische Wissenschafts- und Technikforschung. Theorie und Methode*. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Strübing, J. (2008). Pragmatismus als epistemische Praxis. Der Beitrag der Grounded Theory zur Empirie-Theorie-Frage. In S. Hirschauer, H. Kalthoff & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie: Zur Relevanz qualitativer Forschung* (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1881) (S. 279–312). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Terhag, J. (2011). Gelingendes Klassenmusizieren zwischen JeKi und Adorno. Ein Kongresssthema rührt an das Selbstverständnis des Schulfachs Musik. In J. Terhag & Ch. Richter (Hrsg.), *Musizieren mit Schulklassen – Praxis, Konzepte, Perspektiven* (= Diskussion Musikpädagogik) (S. 7–20). Hamburg: Hildegard-Junker-Verlag.
- Terhag, J. & Richter, Ch. (Hrsg.) (2011). *Musizieren mit Schulklassen – Praxis, Konzepte, Perspektiven* (= Diskussion Musikpädagogik). Hamburg: Hildegard-Junker-Verlag.
- Vogt, J. (2004). (K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert des aktiven Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1–14.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity* (= Learning in doing). Cambridge: Cambridge University Press.

Dr. Michael Göllner  
Kurfürstenstraße 4  
53115 Bonn  
michaelgoellner@gmx.de